

El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023

DOI: 10.25009/cpue.v0i40.2905

Recibido: 18 de julio de 2024

Aceptado: 03 de octubre de 2024

Graciela Cordero-Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California, México

gcordero@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0001-8567-1732

María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Universidad Autónoma de Baja California, México

tinajero@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0002-3120-9099

Roxana Patricia León González

Secretaría de Educación de Baja California, México

roxana.leon@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0003-3006-5502

Resumen

En el ciclo escolar 2022-2023 el Consejo Técnico Escolar fue el dispositivo de formación seleccionado por la Secretaría de Educación Pública para la actualización docente en el nuevo Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria de 2022. El objetivo de este estudio fue documentar las condiciones que posibilitaron la actualización de los docentes en el nuevo Plan, así como aquellas que lo obstaculizaron. Se observaron reuniones de Consejo Técnico Escolar en once escuelas de educación básica en Baja California, a lo largo del ciclo escolar 2022-2023. Se hizo un análisis cualitativo de contenido de 193 registros de observación. Los resultados demuestran que el Consejo Técnico Escolar es un espacio flexible y de intercambio, pero también presenta limitaciones significativas como dispositivo de formación para el diseño curricular, contenido en el que el profesorado no ha sido originalmente formado.

Palabras clave: dispositivos de formación; formación de profesores en servicio; consejos técnicos escolares; educación básica.

The School Technical Council as a formative device: the experience of the 2022-2023 school year

Abstract

In the 2022-2023 school year, the School Technical Council was the training device selected by the Ministry of Public Education for teacher updating in the new Study Plan for preschool, primary and secondary education, 2022. The objective of this study was to document the conditions that made it possible for teachers to update this new Plan, as well as those that hindered it. School Technical Council meetings were observed in eleven basic education schools in Baja California throughout the 2022-2023 school year. A qualitative content analysis was carried out on 193 observation records. The results demonstrate that the School Technical Council is a flexible and exchange space, but it also presents significant limitations as a training device for curricular design, content in which teachers have not originally been trained.

Keywords: training devices; in service teacher education; school council; basic education.

El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023

En lo que va del siglo XXI, México ha experimentado tres reformas curriculares en educación básica, cada una correspondiente a distintos períodos gubernamentales. La primera fue la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en tres etapas. En 2004 se reformó el Plan de educación preescolar; en 2006, el de educación secundaria, y en 2009, el de educación primaria. Los tres niveles educativos se integraron en el Plan de 2011 bajo el Acuerdo número 592 (2011). Posteriormente, en 2017, casi al finalizar el sexenio 2012-2018, se publicó el *Plan y programas de estudio para la educación básica*, denominado *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). En el sexenio 2018-2024, el Acuerdo número 14/08/22 (2022) estableció el nuevo “Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria”, el cual ha estado vigente a partir del ciclo escolar 2023-2024.

La actualización de los maestros en los enfoques de las reformas curriculares y sus principios didácticos representa un desafío significativo para la SEP, entidad legalmente facultada y obligada a llevar a cabo esta tarea. La Ley General de Educación estipula que, antes de la implementación de un plan de estudio, se debe capacitar a los maestros en su contenido y metodología (Acuerdo número 12/05/19, 2019; Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, 2013). Dado el carácter masivo del cuerpo docente de educación básica en México, se hace necesaria una estrategia de formación que permita la comprensión y aplicación generalizada del plan y programas de estudios en todas las aulas del país.

A lo largo de la historia de la actualización de los profesores en las reformas curriculares, se han implementado diversas estrategias con resultados variables. En el caso de la RIEB se diseñó un diplomado que se impartió con el modelo de capacitación en “cascada”.

Este enfoque enfrentó desafíos significativos, como la escasez de formadores capacitados (Hernández et al., 2016) y las limitaciones inherentes a la propia estrategia (Tinajero et al., 2019). Por otro lado, el curso masivo en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) de Aprendizajes Clave, lanzado en 2018, fue una modalidad innovadora que permitió que el contenido llegara a la mayoría de los maestros del país. No obstante, se reportaron diversos problemas técnicos y pedagógicos, como dificultades de acceso y almacenamiento, así como un exceso de tareas asignadas. A pesar de que se ofrecieron oportunidades de interacción, muchos participantes señalaron que ésta fue una limitación significativa del MOOC. León (2020) identificó que varios docentes obtuvieron certificados sin haber completado el curso en su totalidad.

A inicios del sexenio 2018-2024 hubo cambios importantes en la legislación educativa; se reformó el Artículo Tercero Constitucional y se modificaron las leyes secundarias, entre ellas la Ley General de Educación, que incluyó las características específicas que debía contemplar la denominada Nueva Escuela Mexicana. El planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana se concretó en una nueva propuesta curricular que se publicó en el Acuerdo número 14/08/22 (2022).

La estrategia de actualización de los maestros en el nuevo Plan de Estudio (Acuerdo número 14/08/22, 2022) se diseñó de manera diferente a las anteriores. El artículo quinto transitorio de dicho Acuerdo establece que la formación y actualización de los docentes respecto al nuevo Plan de Estudio se llevaría a cabo conforme a los tiempos y espacios determinados en el calendario escolar para la educación preescolar, primaria y secundaria. Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, se indicó que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) serían el espacio principal para que el profesorado conociera y se familiarizara con el Plan de Estudio 2022. Para cumplir este objetivo, se asignó un doble propósito a los CTE: además de ser un espacio para tomar decisiones que afectan la gestión escolar, se le incorporó el Taller de Formación Continua (TFC). Esta estrategia buscó asegurar la comprensión de los principios y estructura del Plan en todas las escuelas del país, proporcionando a los maestros el tiempo y los recursos necesarios para introducirse a los cambios curriculares. De manera puntual, se anotó como objetivo del Taller:

Impulsar una aproximación al *Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022* a partir del encuentro con las experiencias, los conocimientos, los saberes y las trayectorias profesionales de las maestras y los maestros, como medio para establecer un vínculo con los elementos y la estructura curricular. La metodología apuesta por la resignificación de la práctica, y convierte al diálogo

en la herramienta didáctica central que permite involucrarles en el proceso de reflexión colectiva para la transformación educativa. (SEP, 2022a, pp. 5-6)

El calendario escolar programó ocho sesiones ordinarias y una sesión intensiva de CTE-TFC, y dos sesiones intensivas de TFC, todas dedicadas a la actualización del Plan de Estudio 2022. Con el fin de alcanzar este propósito, la SEP implementó una estrategia de apoyo que incluía la distribución de cuadernillos mensuales con sugerencias generales denominados *Orientaciones* y videos complementarios. Estos materiales definían la temática general de cada sesión, además de incluir actividades específicas diseñadas para facilitar la comprensión y desarrollo de la propuesta curricular.

Inicialmente, esta estrategia resolvió los problemas planteados por los cursos en “cascada” y el MOOC, ya que introdujo la formación dentro de la propia escuela y en el seno del colectivo escolar. Al desarrollarse las sesiones del CTE durante el tiempo laboral, se garantizó la participación de todo o la mayoría del profesorado en el proceso formativo.

En el marco de un proyecto titulado “Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California”, financiado por la Secretaría de Educación de Baja California, se llevó a cabo una investigación sobre el proceso de apropiación del Plan por parte de los colectivos escolares (Cordero et al., 2023). En este artículo se expone un análisis específico de las posibilidades que tiene el CTE de ser un dispositivo de formación, en particular de las condiciones que posibilitaron la actualización de los docentes, así como aquellas que lo obstaculizaron.

1. El Consejo Técnico Escolar

Los lineamientos normativos del CTE se han modificado a lo largo de los últimos años. El origen de su antecedente, el Consejo Técnico Consultivo, se remonta a 1982, en el marco de los Acuerdos Secretariales número 96, 97 y 98, donde se estableció como un órgano interno de la escuela (Acuerdo número 96, 1982). Durante el sexenio 2012-2018, los Consejos Técnicos Consultivos, posteriormente denominados Consejos Técnicos Escolares, recuperaron su relevancia en el ámbito educativo. En el ciclo escolar 2013-2014 se publicó el primer documento específico sobre este tema, titulado “Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares” (SEP, 2013). Este documento define al CTE como el órgano colegiado “encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (p. 8).

Hacia el final del periodo mencionado, se publicó el Acuerdo número 15/10/17 (2017), que presentó los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”. En este documento, se reafirmó al CTE como “el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado” (p. 2). Además, se especificaron varios propósitos fundamentales: revisar el progreso de los estudiantes, tomar decisiones informadas para mejorar el aprendizaje, establecer acciones para atender las prioridades educativas y fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo.

A inicios del sexenio 2018-2024, se publicó el Acuerdo número 12/05/19 (2019) que presentó los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”. Es posible notar que dicho documento conservó la misma misión, propósitos, atribuciones y funciones del CTE que en el periodo anterior.

La Ley General de Educación define el CTE en los siguientes términos:

Órganos colegiados de decisión técnico pedagógica de cada plantel educativo, los cuales tendrán a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (Decreto por el que se expide la Ley General de Educación, 2019, p. 40)

Las transformaciones introducidas en la Ley apuntaron hacia una reforma curricular, pero el cierre de escuelas por la contingencia sanitaria pausó los trabajos y fue hasta el ciclo 2022-2023 cuando se publicó el Plan de Estudio 2022 (Acuerdo número 14/08/22, 2022). Un elemento que afectó al CTE fue la restricción impuesta al gobierno por orden judicial (Poy, 2022) para llevar a cabo el pilotaje en una selección de escuelas a nivel nacional. Esta circunstancia cambió sus finalidades, materiales, instrumentos y tareas. Por una parte, se redujo el tiempo dedicado a la gestión escolar y, por otra, se amplió el destinado para la actualización de los docentes en el nuevo Plan de Estudio. El CTE se convirtió en un dispositivo de formación.

1.1 El CTE como dispositivo de formación

Los dispositivos son marcos organizadores para la formación continua del profesorado. Estos dispositivos integran diversas estrategias didácticas y una variedad de actividades que facilitan el aprendizaje (Davini, 2015; Nicastro & Greco, 2009; Vezub, 2013). Tal como

su nombre lo sugiere, los dispositivos estructuran “tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tiene la función de posibilitar aprendizajes” (Souto, 2019, p. 9). La disposición de estas condiciones y tareas debe estar cuidadosamente organizada para acercar a los maestros a nuevos aprendizajes y establecer relaciones significativas con el conocimiento. Entre los dispositivos más comunes y tradicionales en la formación del profesorado se encuentran los cursos, seminarios, talleres, grupos de trabajo, asesorías, conferencias, congresos y simposios (Cordero et al., 2014).

La reunión de profesores en un entorno laboral para tomar decisiones sobre asuntos relacionados con su escuela no constituye, por sí sola, un dispositivo de formación. Para que esta reunión pueda ser considerada como un dispositivo formativo, es necesario que esté estructurada y organizada con objetivos específicos de desarrollo profesional. Una reunión de profesores con fines de aprendizaje debe adherirse a las características de un modelo formativo centrado en el desarrollo profesional continuo. Este tipo de modelo enfatiza la importancia de recuperar y valorar las voces y los conocimientos de los maestros, permitiéndoles abordar y resolver situaciones problemáticas dentro de sus contextos específicos (Vezub, 2013).

Una de las características distintivas de la reunión de profesores como dispositivo de formación es su capacidad de adaptación a las condiciones y características particulares de los colectivos docentes. Esto significa que el contenido y la metodología deben ajustarse a las necesidades y realidades específicas de cada grupo de profesores, para garantizar así la relevancia y efectividad del proceso formativo (Vezub, 2013). Este dispositivo se despliega en la escuela, y se asume que los colectivos desarrollan distintos

procesos de análisis, reflexión y crítica de las prácticas, a la vez que generen nuevas propuestas de enseñanza, de organización del aprendizaje, de los grupos, de los tiempos y los espacios del aula. Es decir, se trata de generar un ciclo de trabajo donde se logre establecer acuerdos y criterios pedagógicos compartidos, que sean puestos a prueba con el acompañamiento entre colegas. (Vezub et al., 2019, p. 46)

2. Método

Este estudio de diseño cualitativo se sitúa dentro de una perspectiva epistemológica subjetivista, la cual sostiene que el significado no surge de la interacción entre el sujeto y el objeto, sino que es impuesto por el sujeto sobre el objeto (Sandín, 2003). Esta orientación epistemológica se combina con un enfoque teórico interpretativo, el cual postula que la

realidad puede ser comprendida más que explicada. De esta manera, la comprensión de la realidad se logra a través del análisis objetivo del significado subjetivo atribuido por los participantes (Erickson, 1989).

En este estudio, se empleó la técnica de análisis cualitativo de contenido para examinar la información recopilada mediante la observación de las sesiones de CTE y del TFC, programadas en el calendario escolar durante el ciclo escolar 2022-2023. Esta técnica se concibe como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, al seguir reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio (Mayring, 2000). Desde esta postura, la atención se centra en lograr una interpretación cualitativa del texto, lo que abarca tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos sometidos al análisis.

Este enfoque permite una exploración profunda y detallada de los significados y percepciones de los participantes, lo que facilita la identificación de patrones y temas emergentes que reflejan las experiencias y perspectivas de los docentes. A través del análisis cualitativo de contenido, se busca no solo describir los fenómenos observados, sino también entender las complejidades y matices del contexto educativo en el que se desarrollan las sesiones de CTE y TFC. Al interpretar tanto el contenido explícito como el implícito de los datos, el estudio proporciona una visión integral de cómo los docentes perciben y responden a los procesos formativos implementados.

La Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Baja California estableció una lista de 26 escuelas seleccionadas para participar en el estudio piloto inicialmente propuesto en el Acuerdo número 14/08/22 (2022), el cual fue suspendido por orden judicial (Poy, 2022). Para efectos de la investigación, de esa lista se eligieron 11 escuelas; los criterios de selección fueron que se ubicaran en diferentes municipios de la entidad, de diferentes niveles educativos, así como de diversos servicios (indígena, migrante y atención múltiple). Además, centros educativos de diferente sostenimiento (federal o estatal), organización (multigrado y no multigrado) y ubicación (zona rural, periurbana y urbana).

La Tabla 1 presenta las escuelas participantes en el estudio, se muestra el nivel educativo de cada institución por municipio y proporciona un resumen de las sesiones en las que se realizaron las observaciones. Es importante destacar que en algunas ocasiones no fue posible llevar a cabo las observaciones previstas debido a diversas circunstancias. Entre estas circunstancias se incluyen: 1) paros laborales en las escuelas estatales, que afectaron la primera sesión ordinaria, y 2) condiciones climatológicas adversas, que impidieron la realización de la cuarta sesión ordinaria. Además, cabe mencionar que una de las escuelas se incorporó al estudio de manera tardía, lo que resultó en la ausencia de registros de las primeras cinco sesiones.

Tabla 1. Sesiones observadas en las escuelas seleccionadas

Nivel Educativo	Municipio y Escuela	Registro de observaciones																				
		SI1-1	SI1-2	SI1-3	SI1-4	SO1	SO2	SI2-2	SI2-3	SI2-4	SI2-5	SO3	SO4	SO5	SO6	SO7	SO8	SI3-1	SI3-2	SI3-3	SI3-4	SI3-5
Preescolar	Mexicali Preescolar 1	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
	Ensenada Preescolar 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
Primaria	Ensenada Primaria 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
	Ensenada Primaria 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
	Mexicali Primaria 3	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
	San Quintín Primaria 4	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
Secundaria	Tijuana Secundaria 1	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	X
	Ensenada Secundaria 2	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	San Quintín Secundaria 3	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
	Mexicali Secundaria 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Centro de Atención Múltiple (CAM)	Tijuana CAM 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X

Nota. La marca X indica que no fue posible elaborar un registro de esa sesión. SO: Sesión ordinaria; SI: Sesión intensiva.

El corpus de análisis se compuso de 193 documentos correspondientes a los registros de observación realizados en 11 centros de trabajo durante las sesiones de los CTE y el TFC del ciclo escolar 2022-2023, que se realizaron en escuelas de los municipios de Ensenada, Tijuana, Mexicali y San Quintín. Posteriormente, se procedió a examinar estos documentos y a llevar a cabo una reducción de datos que implicó la organización, selección y categorización de la información cualitativa. Este proceso de reducción de datos siguió un procedimiento detallado, descrito a continuación:

1. Organización de los datos para su análisis: los registros de observación fueron estructurados y clasificados según el centro de trabajo. Cada uno de los 193 registros fue identificado con una clave única que incluía el municipio, el número de sesión, el nivel educativo y la página (por ejemplo: TJ-SO1-CAM: 13-14), y luego se dispusieron en orden cronológico. Esta clasificación facilitó una visión ordenada y sistemática del corpus, esencial para un análisis detallado.
2. Lectura y análisis de todos los datos: se realizó una primera lectura exhaustiva del corpus de información para obtener una visión general y reflexionar sobre el significado global de los datos. Esta lectura inicial permitió identificar patrones y temas recurrentes, y fue crucial para la formulación de preguntas y la orientación del análisis posterior.
3. Elaboración de la primera versión del libro de códigos: se formularon preguntas específicas para guiar el análisis cualitativo del contenido, enfocándose en las condiciones que permitieron al CTE funcionar como un dispositivo de formación. Con base en estas preguntas, se generó la primera versión del libro de códigos, que sirvió como una guía estructurada para la codificación de los datos.
4. Codificación inductiva de los informes de observación: la codificación implicó identificar segmentos relevantes de texto y asignarles una etiqueta representativa de la idea contenida. Este proceso se llevó a cabo mediante un enfoque mixto, tanto deductivo como inductivo, lo que permitió que surgieran códigos de manera inductiva a medida que avanzaba el análisis. La sistematización de este proceso se realizó con el *software* MAXQDA (versión 2022), que facilitó la organización y el análisis de los datos cualitativos.
5. Realización de pruebas de confiabilidad: para garantizar la confiabilidad del análisis cualitativo del contenido, se llevaron a cabo dos rondas de inter-codificación. En esta tarea participaron cuatro codificadores con experiencia en el análisis cualitativo de contenido y conocimiento en la temática de interés. Estas pruebas permitieron evaluar la consistencia en la aplicación de los códigos y asegurar la fiabilidad de los resultados.

6. Reelaboración del libro de códigos: el desarrollo del libro de códigos se enriqueció con la retroalimentación obtenida durante el proceso de codificación, las pruebas de confiabilidad y los comentarios emitidos por el equipo de trabajo en reuniones específicas, dedicadas a la discusión y análisis de los avances en la investigación. Esta reelaboración permitió ajustar y refinar los códigos para que reflejaran con mayor precisión la complejidad y riqueza de los datos.

3. Resultados

Uno de los temas que emergió del análisis fue la preocupación de los colectivos por el tiempo asignado al TFC, mayor que el destinado a los temas que habían sido propios del CTE. En una escuela discutieron este cambio como poco favorable para la gestión escolar.

[Un maestro consideró que] hay otras cosas más importantes, entonces ¿por qué se le toma la misma importancia que el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)? ¿Para qué se creó el CTE? Pues para ver aspectos de la escuela. No digo que no es importante y sí se tiene que revisar. ¿Por qué no mejor nos enfocamos en el PEMC? Tenemos la autonomía de usar el 90% PEMC y 10% lo otro.

La profe L. mencionó que quería abonar al comentario del profe I. Compartió con la plenaria que a ella tampoco le parece que se dediquen 2 horas al nuevo plan y programa, y menos tiempo a las acciones de organización escolar. Agregó que lo que a ella le preocupa es la escuela, porque esa es su realidad educativa. (TJ-SO1-CAM: 13-14)

No obstante, en general los colectivos atendieron la sugerencia de dedicar la mayor parte del tiempo al CTE como dispositivo de formación del nuevo Plan de Estudio 2022.

El CTE se organizó en tres momentos clave (Carro-Olvera et al., 2018). El primer momento comienza con la revisión de las *Orientaciones* federales de la sesión del CTE en el marco de una reunión estatal, a la que asisten supervisores escolares.¹ El segundo momento corresponde al Consejo Técnico de Zona (CTZ), en el cual el supervisor comparte estas *Orientaciones* con los directores de las escuelas. El tercer momento es la reunión del CTE, que los directivos coordinan en sus respectivas instituciones educativas. Esta forma

¹ No todas las entidades federativas organizan la reunión estatal de revisión de las *Orientaciones* del CTE.

de operación, en esencia, funciona como una formación en cascada, donde la información y las *Orientaciones* se transmiten de un nivel superior a los niveles inferiores, con el propósito de garantizar que todos los actores involucrados conozcan su contenido y las actividades a desarrollar.

En el contexto escolar, el dispositivo propuso una formación autoadministrada. Es decir, no existió un agente o formador externo encargado de facilitar la formación. En su lugar, fueron los directivos y el colectivo docente quienes tuvieron la responsabilidad de definir cómo revisar los materiales y organizar las actividades. Esta modalidad exigió que los directivos y docentes tuvieran un papel activo en su propio proceso de actualización en el nuevo Plan de Estudio 2022.

A través del análisis cualitativo de contenido, se identificaron tres grandes categorías que emergieron de los datos: condiciones que posibilitaron la actualización docente y aquellas que lo obstaculizaron, y actividades complementarias al dispositivo de formación. En esta sección se presenta una descripción detallada de cada una de estas categorías.

3.1 Condiciones que posibilitaron la actualización en el Plan de Estudio 2022

En diversas ocasiones los coordinadores de las sesiones preguntaron directamente a los maestros acerca de lo que habían aprendido. La mayoría de los maestros enlistó los conceptos centrales del Plan de Estudio: campos formativos, ejes articuladores, programa analítico (mencionado comúnmente por los docentes como “plan” analítico), codiseño, proyectos, procesos de desarrollo de aprendizaje y evaluación formativa (ENS-SI3-1-PRI: 3). Algunos maestros indicaron aspectos del enfoque curricular y la importancia de la integración de la comunidad en la planeación del proceso educativo.

Además del manejo de los nuevos términos, la acción de compartir experiencias y reflexiones en el grupo (SQ-SO1-PRI; TJ-SO5-CAM) fue considerada por el profesorado como un aprendizaje. Según lo señalado en una escuela, el propósito del Taller fue “analizar, comprender y reflexionar sobre las implicaciones de la transformación de la práctica docente, conocer los materiales, tomar acuerdos y aprovechar el espacio para leer, compartir reflexiones y comenzar a establecer los cambios” (MX-SI2-2-PRE: 11). Una supervisora lo explicó de esta manera en el colectivo:

La estrategia que utilizó el director de compartir entre todos estos pequeños textos que nos comparte a su vez la SEP para irnos familiarizando con el Plan de Estudio 2022, fue simplemente algo para empezar a compartir, a generar

el diálogo, a generar esta posibilidad de organizarnos entre todos. La idea no es profundizar, ni que ahorita en estas sesiones, estoy segura, que no vamos a terminar al 100 lo que está en construcción (silencio de unos segundos). Yo les sugeriría que lo tomen como una oportunidad, sí, de conocer, de compartir. Me parece prudente que el director les haya dado este tiempo en la jornada para hacer la revisión del documento; no necesariamente tenían que traer material, es algo chiquitito. Los insumos están ahí para proyectar, son diagramas. Lo que viene más cargado de texto pueden revisarlo en otro momento. (TJ-SO1-CAM: 12)

La flexibilización del dispositivo a inicios del ciclo escolar destaca como uno de los elementos favorables para el proceso de actualización de los docentes. En la Segunda sesión ordinaria del CTE, la SEP incorporó un cambio; el nombre de *Guía* desapareció y se propuso el de *Orientaciones*. Lo anterior implicó la flexibilización del dispositivo para que los colectivos definieran sus formas de organización y gestión del tiempo de trabajo. La SEP lo afirmó en los siguientes términos:

La dinámica del CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes y sus materiales, se transforman, entretejiendo los procesos de formación y de gestión, sin distinguirlos por momentos, y transitando de una guía de trabajo a un documento orientador, el cual es genérico y no está diferenciado por niveles educativos.² (SEP, 2022b, p. 2)

Los maestros reaccionaron de manera favorable a este cambio. Señalaron que esto daba mayor autonomía profesional (MX-SO1-SEC; ENS-SO2-SEC), mayor libertad para tomar decisiones en las escuelas (ENS-SO1-PRIEI; ENS-SO2-PRI). Además, reconocieron: “Nos acostumbraron a darnos todo en guías, bitácoras, etc., desaparece todo eso y ahora debemos encontrar el mejor camino para nuestra escuela” (ENS-SO1-PRIEI: 3). “Como cambios observables de esta flexibilización, los maestros comentaron que ya no debían entregar productos del CTE (evidencias de trabajo), tampoco se les exigía la elaboración de bitácoras y otros productos y, por tanto, se ahorra tiempo” (ENS-SO2-PRIEI: 3).

² A partir de la Tercera sesión ordinaria sí se estableció una diferenciación de las *Orientaciones*. Se elaboró una para escuelas en las que un solo maestro de grupo es responsable de todos los campos formativos (para educación inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y centros de atención múltiple) y otra para aquellas en las que varios maestros atienden los distintos campos formativos (secundarias generales y técnicas).

En cuanto a la organización del CTE-TFC, uno de los aspectos más valorados fue la inclusión de un calendario de los temas que se revisarían a lo largo del ciclo escolar, incorporado en la Tercera sesión ordinaria. Los maestros consideraron que esta planificación anticipada proporcionaba una mayor certidumbre al trabajo de los CTE y del TFC. Un maestro expresó su opinión de la siguiente manera:

La directora dijo que la Secretaría ya había proporcionado un calendario sobre los temas que se tratarían en los siguientes consejos técnicos y que eso era muy afortunado. Además, mencionó que, como escuela, podrían modificar el orden de los temas según las necesidades. (TJ-SO3-SEC: 3)

Esta estrategia contribuyó a la mejora del funcionamiento del CTE-TFC, ya que fortalecía la capacidad de las escuelas para gestionar el contenido de las sesiones y las actividades sugeridas entre sesiones.

Los maestros consideraron una ventaja el hecho de que el dispositivo presentara, mes con mes, los temas centrales del Plan de Estudio 2022, porque, a su juicio, en otras reformas curriculares: “nada más nos avientan el programa y lo vamos aprendiendo sobre la marcha. Ahora tenemos la oportunidad de tener un año para apropiarnos” (MX-SI3-1-PRI: 2); “ventajas es que vimos el plan segmentado, no tuvimos que ver todo el plan al mismo tiempo, ... pudimos trabajar de manera progresiva y me gustó que dentro de los CTE se diera el tiempo para trabajar todo esto” (MX-SI3-4-PRI: 2); “así nos fuimos familiarizando con la estructura del ‘Plan’ Analítico, acercándonos poco a poco, analizando los elementos en los CTE, viendo videos” (ENS-SI3-1-PRI: 2).

Otro aspecto que se consideró favorable por los profesores fue que las *Orientaciones* no se enfocaron en la escuela regular, sino que estaban dirigidas al espectro de servicios educativos del sistema educativo. Un participante señaló:

Antes los CTE estaban enfocados en escuela regular, y ahora que se menciona el nombre del Centro de Atención Múltiple en los videos, veo eso y me emociono. Ahora sí ya no estamos insertados ni incluidos, ya somos parte de. (TJ-SO4-CAM: 11)

3.2 Condiciones que dificultaron la actualización docente en el Plan de Estudio 2022

El Plan de Estudio 2022 propone una estructura curricular diferente a la habitualmente conocida por los maestros. En la nueva estructura curricular hay tres niveles de concreción (Coll, 1991): el programa sintético establecido y definido por la SEP, el programa analítico que es definido por el colectivo escolar y la planeación didáctica que es elaborada por el maestro.

Elaborar el programa analítico requiere de conocimientos específicos en el campo del currículo, campo en el que los docentes no han sido formados. Por ejemplo, es trabajo de diseño curricular el hecho de definir el orden y secuencia de los contenidos del programa sintético a partir del análisis del contexto escolar. Otro ejemplo es analizar los contenidos de las disciplinas para hacer una propuesta de integración curricular de los campos formativos para abordar alguna problemática social de interés. Ante estos nuevos retos, el CTE-TFC autoadministrado no fue el mejor dispositivo para introducirse al campo del diseño curricular, campo de conocimientos que era básico comprender para la elaboración de los programas analíticos.

Aprender las nuevas tareas de un plan de estudio flexible en un entorno también flexible generó incertidumbre. Esto fue evidente en el proceso de elaboración del programa analítico, el instrumento más innovador incorporado a la estructura curricular del Plan 2022. La inquietud surgió por la negativa de la SEP a presentar un formato para la elaboración del programa analítico, lo cual derivó en la impresión general de falta de precisión sobre su objetivo y componentes, y por tanto se cuestionó la operación del nuevo Plan de Estudio (MX-SI2-2-PRE). Asimismo, circuló la idea de que se hacían adaptaciones al CTE sesión tras sesión: “No está bien organizado ni definido, están haciendo adaptaciones, como que ni ellos saben cómo va a ser” (MX-SI1-2-PRE: 6). La incertidumbre resultante fue un obstáculo para la participación y planificación por parte del colectivo docente, como lo ilustra la siguiente cita: “El colectivo docente menciona que las preguntas que están respondiendo ‘están muy amplias’ y que ‘dejaron muy flexibles’ los materiales del CTE, por lo que les parece complejo organizarse y contestar las preguntas” (SQ-SI2-2-PRI: 6).

Por otra parte, algunos maestros consideraron que no se le estaba dando la importancia debida a la formación de los directivos. Las indicaciones proporcionadas en los CTZ fueron insuficientes, limitadas en tiempo y contenido. La revisión previa de las *Orientaciones* del CTE en el CTZ está en función de quien está a cargo de la coordinación, el tiempo destinado a la revisión de los contenidos, la interpretación del propio supervisor,

su trayectoria y su experiencia; todos factores que afectan su operación. Los directivos consideraron que solo una sesión de trabajo de preparación previa a las fases intensivas del TFC no fue suficiente para, posteriormente, orientar a sus colectivos en las cuatro o cinco sesiones programadas:

El directivo dice que la capacitación que recibió fue muy limitada, ya que se le dio una capacitación de tres horas para los cinco días de la semana. Un director dijo en el CTZ que sólo le exijan en la medida en que haya sido capacitado, “invertido en ellos”. Dice que el CTZ está muy mal armado. Y que si a ellos no les dan una buena capacitación por parte del municipio o del estado, dice que ellos también reclamen. (SQ-S13-3-SEC: 6)

Por tanto, los directivos manifestaron carencias en la preparación recibida para liderar efectivamente las sesiones; esta insuficiencia en la preparación generó una sensación de desorientación:

La directora comenta que no le dieron el taller para dirigir la sesión de CTE y que únicamente recibió los materiales, pero desconoce el contenido. Dice: “a mí solo me reenvían correos”. Además, comentó: “del CTE no sé nada, del Plan de Estudios no sé nada”. Señala que, al no conocer los materiales, únicamente van a ir leyendo lo que se proyecte en la pantalla y lo que tienen en sus hojas. Dice: “lo voy a trabajar como yo lo entendí, si ustedes lo entienden de otra manera, lo revisamos”. Comenta que van a trabajar colaborativamente, como vayan entendiendo: “vamos a trabajar todos juntos”. (SQ-SI2-1-PRI: 2-3)

De hecho, se registraron comentarios que expresaron este desconcierto, al punto de tener que improvisar respuestas. Un docente comentó que:

está en un curso sobre cómo realizar los programas analíticos y que, como escuela piloto,³ ha dado varios ejemplos de cómo han contextualizado los contenidos para proponer cómo realizar los programas analíticos. Les aclara a todos

³ El Acuerdo número 14/08/22 indicó que el Plan de Estudio iniciaría con un piloto. Esta decisión cambió a partir de una orden judicial (Poy, 2022). Las escuelas no recibieron una notificación oficial confirmando que el pilotaje se había cancelado, por lo que algunos colectivos continuaron en esta dinámica.

los docentes que sus ejemplos han sido de manera improvisada, incluso los ha inventado, dado que como todos saben, aunque la escuela sea piloto, realmente no han realizado ningún programa analítico, pero esos ejemplos inventados son para no quedar mal frente a otros docentes de otras escuelas. (MX-SO6-PRI: 4)

Otro directivo explicó que hubo mucha libertad para interpretar las *Orientaciones*, lo que generó inquietud sobre posibles errores derivados de interpretaciones incorrectas:

Coincidió, el trabajo colegiado que desarrollamos a lo largo de los CTE nos permitió un mejor acercamiento y apropiación del nuevo Plan de Estudio y del programa analítico, a pesar de la resistencia e incertidumbre inicial. Honestamente, en las primeras sesiones hubo resistencia, me resultó difícil convencerlos y entiendo que fue debido a la inestabilidad e incertidumbre que produce el continuo cambio y también a que realmente vivimos la falta de información clara y oportuna. La limitación para mí como director fue esa falta de capacitación más técnica o puntual para bajar al colectivo. Hubo mucho margen a la interpretación, pero nada garantiza que la interpretación del director no pueda dar pie a errores. (ENS-SI3-1-PRI: 2)

Un tema constante de los colectivos escolares fue la mención al poco tiempo destinado para la discusión del nuevo plan (SQ-SO1-PRI; SQ-SO5-PRI; MX-SI2-4-PRE). Este comentario se dio prácticamente en todos los colectivos observados. El tiempo dispuesto para el CTE-TFC no se consideró suficiente para una revisión a detalle. Los materiales se ven “por encimita” (SQ-SO5-PRI: 2), según los registros, y eso los obliga a destinar tiempo extra. Un director, en aras de optimizar el tiempo, repartió los temas de la sesión y asignó un lapso a los profesores responsables para su revisión. Esta propuesta generó inconformidad entre los maestros:

“Una hora no es suficiente para presentar un tema”. La profesora se nota molesta y comienza a decir que no está de acuerdo en que el colectivo docente sea quien lleva el CTE. “No tenemos tiempo, es la función de las autoridades, o sea de usted, eso lo hacen ustedes siempre”. (TJ-SO1-CAM: 11)

Otra condición desfavorable del CTE-TFC para la actualización docente fue el hecho de que los colectivos docentes no contaban con libros de texto necesarios para poder entender

cabalmente los alcances de la propuesta curricular. “La limitante fue la falta de materiales, porque todo lo que vimos y tuvimos fue la teoría, pero sin los libros, los instrumentos, el material manipulable para poder llevarlo a la práctica” (ENS-SI3-1-PRI: 2).

Se presenciaron situaciones inéditas en las que los supervisores de diferentes zonas escolares tomaron decisiones. Una de ellas fue cambiar la dinámica en una de las últimas sesiones del CTE-TFC, una vez que ya les habían entregado los libros de texto: “El supervisor de la zona 02 señaló que entre la supervisora de la zona 04 y él decidieron dedicarle esta sesión del CTE a la revisión de los libros de texto de primer año” (ENS-SI3-2-PRIEI: 1). Esta decisión ilustra, por una parte, su autonomía profesional y, por otra, la necesidad que identificaron los supervisores en sus colectivos de iniciar la revisión más detallada de los libros de texto para su futuro manejo.

Al identificar problemas, los colectivos implementaron estrategias para abordarlos. Los maestros se comunicaron entre sí para conocer cómo se estaban llevando a cabo las sesiones de CTE en otros centros escolares. Este intercambio reveló que “cada quien lo está haciendo muy diferente” (SQ-SI3-2-SEC: 3). Se notó que “muchos están trabajando como quieren y como lo entienden” (ENS-SO6-PRIEI: 3).

Finalmente, hubo cuestionamientos sobre la efectividad del Taller para la consolidación en las nuevas habilidades de análisis y diseño curricular que demanda el Plan de Estudio 2022. Esta inquietud se refleja en la siguiente cita: “Prof. M1: Sí lo vimos. Lo vimos, pero no necesariamente aprendimos” (ENS-SI3-1-PRI: 3).

3.3 Actividades del profesorado complementarias al CTE

Muchos maestros tomaron decisiones sobre su propia actualización de la nueva propuesta curricular. Los docentes buscaron información adicional a la oficial para enriquecer y mejorar las sesiones de CTE-TFC, o bien para un mayor conocimiento. Se consignó a través de la observación que los profesores participaron en diversas actividades complementarias, como seminarios, talleres y cursos. Señalaron su asistencia a seminarios en línea impartidos por la SEP; sin embargo, fueron reseñados como “aburridos” por los profesores (MX-SO2-PRE: 6). Otros docentes asistieron a cursos y capacitaciones externas al CTE enfocados en temas como la construcción del programa analítico y el aprendizaje basado en proyectos (MX-SO2-PRE; SQ-SO6-PRI), aunque no señalaron si fue por iniciativa propia o proporcionados por la SEP u otras instancias oficiales. Los profesores que participaron en estas actividades desempeñaron roles de orientadores al compartir los conocimientos adquiridos y aclarar dudas surgidas en las sesiones del CTE-TFC.

Es importante destacar que una fuente recurrente de información adicional provino de *edutubers* o académicos que ofrecen *webinars* gratuitos o de pago. Se mencionó la participación en cursos impartidos por académicos reconocidos entre el magisterio (ENS-S13-5-SEC; MX-S11-1-PRI; SQ-S13-3-SEC) sobre diversos temas, como el Aprendizaje Basado en Problemas. Todos estos cursos fueron costeados por los profesores. Además, refirieron la utilización de la plataforma Classroom utilizada por un funcionario público de la SEP (MX-S12-5-PRE: 5) como una herramienta alternativa para explorar propuestas y comprender la interpretación del plan. También se mencionó la integración a grupos de Facebook, los cuales funcionaron como una especie de caja de herramientas para los docentes.

En respuesta a la carencia de información identificada y la necesidad de complementar los recursos proporcionados por la SEP, los colectivos plantearon diversas iniciativas al inicio del ciclo escolar. Por ejemplo, se propuso la conformación de una comunidad o red de aprendizaje entre los maestros que participaban en el programa piloto en la zona (SQ-S11-1-PRI). En una línea similar, se planteó la idea de crear una red de aprendizaje más amplia, incluyendo a los profesores de primer grado, directores de escuela, supervisores, jefe de nivel y delegados (ENS-S11-2-PRI). También se sugirió llevar a cabo sesiones “talleradas” con los docentes de las escuelas y presentar clases muestra basadas en el Plan de Estudio 2022 (ENS_SO1_PRI). A lo largo del ciclo escolar, estas propuestas, a pesar de su importancia potencial, no volvieron a ser abordadas ni mencionadas, por lo que se infiere que no llegaron a concretarse. Al término del ciclo escolar, un asesor técnico pedagógico propuso crear una red magisterial entre tres escuelas de la zona para compartir experiencias y trabajos colaborativos (SQ-S13-3-SEC). No se dispone de información para confirmar si esta propuesta se llevó a cabo.

Conclusiones

Para que una reunión de trabajo en la escuela pueda ser considerada como un dispositivo formativo, es necesario que esté estructurada y organizada con objetivos específicos de desarrollo profesional. Tal como se planteó al inicio de este artículo, los objetivos declarados del TFC cumplen con este propósito.

Por otro lado, una reunión de profesores con fines de aprendizaje se adhiere a las características de un modelo formativo centrado en el desarrollo profesional continuo. Este tipo de modelo enfatiza la importancia de recuperar y valorar las voces y los conocimientos de los maestros, permitiéndoles abordar y resolver situaciones problemáticas dentro de sus contextos específicos (Vezub, 2013).

Por tanto, este dispositivo se distingue por su capacidad de adaptación a las condiciones y características particulares de los colectivos docentes. Esto fue muy claro a lo largo de la investigación. Se observó que no existía una relación isomórfica entre las *Orientaciones* del CTE y lo que ocurría en cada sesión, ya que los colectivos escolares interpretaban y ajustaban las sugerencias de acuerdo con sus experiencias y condiciones materiales y personales. Esta interpretación y ajuste resultó en una notable diversidad en la forma en que se llevaron a cabo las sesiones del CTE en diferentes escuelas. Tal como señala Inclán (MejoreduMX, 2023), hubo tantas dinámicas de CTE como escuelas, lo que evidencia la variabilidad y adaptación del proceso en cada contexto educativo. Así se demuestra que cada escuela enfrenta situaciones únicas en la manera en que los maestros viven el desarrollo del currículo, interactúan entre sí, se comprometen con el trabajo escolar y persiguen sus objetivos educativos (Pérez et al., 2024). Los colectivos valoraron positivamente la flexibilización del CTE, que otorgó mayor autonomía al magisterio. La eliminación de la entrega de productos del CTE y la reducción de la exigencia de bitácoras fueron bien recibidas por los docentes. Puede observarse en esta decisión de la SEP que un dispositivo formativo de este tipo tiene un “difícil equilibrio entre lo normativo y lo autónomo, lo prescriptivo y lo democrático” (Imbernón, 1997, p. 87).

Con base en los resultados de la investigación, se reconocen varias potencialidades del CTE como dispositivo formativo del Plan de Estudio 2022. Una de las principales es situar la formación en el espacio y tiempo laboral, ya que, como se ha identificado en otras investigaciones (e.g., León & Fernández, 2022), los profesores han expresado la necesidad de que las acciones de formación continua sean consideradas dentro de su horario de trabajo.

Además, se valoró positivamente que la formación se lleve a cabo a lo largo de todo el ciclo escolar, de manera previa a la oficialización del Plan de Estudio 2022, y con un avance progresivo. Un aspecto que contribuyó a esto fue la publicación de un calendario de trabajo para todo el ciclo escolar en la Tercera sesión ordinaria. Los maestros consideraron que esto brindaba mayor certidumbre al trabajo del CTE y del TFC, y ofrecía la posibilidad de adaptar el orden de acuerdo con las necesidades específicas de cada escuela.

Una de las potencialidades del CTE es que se presenta como un espacio de reflexión y de intercambio comunicativo entre docentes. Un comentario recurrente de los aprendizajes reportados se centró en compartir experiencias y reflexiones entre los maestros durante las sesiones del dispositivo de formación. Estas interacciones son lo más apreciado por los colectivos docentes, ya que facilitaron el acercamiento grupal a la estructura del Plan de Estudio y el debate de lo que les implicaría en la práctica.

En el CTE surgieron varias propuestas de formación alternativas, como la conformación de comunidades o redes de aprendizaje entre maestros. Algunas de estas iniciativas nacieron de la identificación de carencias percibidas del dispositivo, o bien del potencial del trabajo colaborativo que ofrece espacios como el CTE. Sin embargo, no se tiene evidencia de que estas propuestas se hayan concretado.

Por otra parte, se identificaron varias limitaciones del dispositivo formativo, sobre todo relacionadas con sus posibilidades de introducir al docente al campo del diseño curricular. Se percibió que el tiempo asignado al TFC dentro del CTE no era suficiente para una revisión detallada del nuevo Plan de Estudio, y que el tiempo restante no permitía la atención adecuada a las problemáticas específicas del centro escolar.

Por otra parte, el análisis reveló que los profesores no distinguieron claramente entre el CTE y el TFC. Se observó una tendencia en sus discursos a referirse a ambos tipos de sesión de manera indiscriminada bajo la designación de CTE, sin evidenciar una comprensión diferenciada entre los dos momentos.

Otro aspecto que generó dudas entre los profesores fue la naturaleza flexible del programa analítico. Aunque en algunos casos esto fue visto como una oportunidad para hacer ajustes pertinentes a las necesidades y contextos específicos de cada escuela, en muchas ocasiones esto derivó en percibir que el CTE y el TFC carecían de organización y de una estructura clara, lo cual provocó incertidumbre entre los colectivos docentes. Las menciones a la falta de claridad en la elaboración del programa analítico ante la ausencia de un formato fueron recurrentes. La SEP efectivamente intentó no convertir el programa analítico en un problema de formato, pero perdió de vista que su elaboración exigía conocimientos generales de diseño curricular para su elaboración. Los profesores reportaron la ausencia de explicaciones claras sobre su confección y expresaron opiniones negativas respecto a la información proveniente de la SEP, la cual era vista como contradictoria.

Si se analiza el dispositivo desde la perspectiva del itinerario formativo de Imbernón (1997), en este ciclo escolar se vivió una primera etapa que se caracterizó por el hecho de que su objetivo principal fue revisar conceptos y el estado general de la cuestión antes de implementar el nuevo programa. En la primera etapa de todo itinerario formativo, el profesorado depende de quien coordina la formación, es decir, del director, subdirector y/o asesor técnico pedagógico. Por esto, fue particularmente evidente la queja de los directores ante la falta de preparación para dicha tarea, ya que la información recibida en los CTZ fue insuficiente. Los directivos comentaron el hecho de que no recibieron información más amplia ni el acompañamiento de expertos en el tema, lo cual representó una limitante significativa para la actualización en las demandas curriculares del nuevo Plan de Estudio 2022.

Al respecto, Inclán (MejoreduMX, 2023) asegura que las figuras de gestión son centrales para el desarrollo de los CTE, y que han sido poco atendidas. Inclán refiere que esta situación ha permitido que instancias ajenas a la SEP, generalmente de carácter privado, encuentren un nicho de mercado en los procesos de formación docente. Este señalamiento se confirma con lo observado: los profesores buscaron información adicional y participaron en actividades externas, con *edutubers* y grupos privados de estudio, que suplieron la figura de experto de la cual se careció en los TFC.

El dispositivo logró el propósito de introducir a los colectivos en el nuevo Plan de Estudio, lo cual puede entenderse como una primera fase del proceso de apropiación. Un maestro comentó: “Respecto a los aprendizajes, puedo concluir que estamos en proceso de apropiación, el acercamiento y el trabajo colectivo nos han ayudado a avanzar” (ENS-SI3-1-PRI: 4). El proceso de apropiación podrá observarse con mayor claridad en el ciclo escolar 2023-2024, primer año de puesta en acto del Plan de Estudio 2022.

Queda claro que no es suficiente situar el dispositivo de formación en la escuela para asegurar el aprendizaje docente. Se concluye que, aunque el CTE ha demostrado ser un espacio flexible y de intercambio, también ha evidenciado limitaciones significativas en su implementación y organización como dispositivo de formación, sobre todo cuando ahí se introducen nuevos contenidos provenientes de otros campos de la investigación educativa. Además, todo dispositivo de formación tiene un desgaste natural (Pitman, 2012), por lo que no se puede depender de un único dispositivo para la actualización del Plan a lo largo de todo el ciclo escolar. Por tanto, se espera que otros dispositivos complementarios sigan atendiendo la actualización docente y recuperen los aprendizajes derivados de la puesta en acto de los colectivos escolares al Plan de Estudio en el ciclo escolar 2023-2024.

Lista de referencias

Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2022 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19%2F08%2F2022#gsc.tab=0

Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, 27 de mayo de 2019 (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019#gsc.tab=0

- Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. *Diario Oficial de la Federación*, 7 de diciembre de 1982 (México). http://transparencia.edomex.gob.mx/seiem/htm/marcojur/pdfs/acuerdo_96.pdf
- Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, 10 de diciembre de 2017 (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (Continúa en la Tercera Sección). *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2011 (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J. A., & Carrasco-Lozano, E. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 146-175. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154980007/html/index.html>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración de un currículum escolar*. Paidós.
- Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, M. T., & Luna, E. (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional*. Octaedro; Institut de Ciències de l'Educació.
- Cordero, G., Tinajero, G., Páez, J., & Malaga, S. (2023). *Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023*. (Reporte Técnico IIDE RT 23-03). Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. http://udie.ens.uabc.mx/documentos/productos/2023/RT_CTE_29112023.pdf
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019 (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013 (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Ministerio de Educación y Ciencia; Paidós Ibérica.

- Hernández, N. L., Cabrera, J. C., & Pons, L. (2016). Perfil del formador de la reforma integral de la educación básica: las experiencias en Chiapas. En Á. Díaz Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 195-234). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria>
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo del profesorado* (2a ed.). Graó.
- León, R. (2020). *Transferencia de la formación de los docentes de Educación Básica. Estudio de caso de los MOOC de la Colección de Aprendizajes Clave para docentes de educación primaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Baja California.
- León, R., & Fernández, K. (2022). Estudio de las posibilidades de transferencia al contexto escolar de la formación recibida a través de la Colección de Aprendizajes Clave. En G. Cordero (Coord.), *La formación en línea del profesorado de educación básica en México. Aportes desde la investigación educativa* (pp. 29-57). Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- MejoreduMX. (2023, 31 de agosto). *Formación docente y plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* [Mesa 2 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oVl1-IptL1s>
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Pérez, A., Cárdenas, P., & Ramírez, A. (2024). La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 38, 173-192. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi38.2868>
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 135-162). Paidós.
- Poy, L. (2022, 20 de octubre). SEP suspende plan piloto del nuevo modelo educativo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/10/20/politica/sep-suspende-plan-piloto-del-nuevo-modelo-educativo/>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar · Primaria · Secundaria*. <https://serviciosasev.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación Primaria. Ciclo Escolar 2022-2023*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/1.-Guías_CTE_Fase-Intensiva_primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Ciclo Escolar 2022-2023*. http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/ciclo_2223/sesion1/Orientaciones%20Primera%20Sesi%C3%B3n%20Ordinaria%20de%20CTE.pdf?1697754041488
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Tinajero, G., Mata, J., Villaseñor, K., & Carrasco, A. (2019). Una experiencia interinstitucional de desarrollo de un MOOC para docentes en servicio. *Apertura*, 11(1), 120-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6940127.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124 http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso
- Vezub, L., Pastor, G., & Ortiz, N. (2019). *Los procesos de acompañamiento pedagógico entre docentes. Fundamentos y Estrategias para Docentes Mentores y Tutores*. Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2021/07/ejes_tematicos/1_Dimensi%C3%B3n_Gesti%C3%B3n_Pedag%C3%B3gica/1-2_Seguimiento_y_monitoreo/1-2-2-2_Procesos_de_acompa%C3%B1amiento_pedag%C3%B3gico_entre_docentes.pdf